

LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL AGRÍCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Thais C. Degasperi, Mariana Nardy, Dalva M. B. Bonotto, Maria B. S. da S. Carvalho
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

RESUMO: Ao compreendermos a educação enquanto formação humana intencional para a vida em sociedade, trazemos seu papel como possibilidade de transformação e pressupomos a transversalidade do tema meio ambiente. A análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma Escola Municipal Agrícola de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo - Brasil, mediante as três possíveis dimensões da Educação Ambiental (EA), nos permitiu verificar: desafios, como a necessidade de reconhecimento da comunidade local articulada às questões globais, e perspectivas para trabalhos futuros a partir de ligações entre as dimensões da EA no PPP.

PALAVRAS-CHAVE: Agropecuária, Escola Básica, Projeto Político Pedagógico.

OBJETIVOS: A partir da perspectiva das diferentes dimensões para o trabalho com a EA (conhecimentos, valores e participação), objetivamos analisar o PPP de uma escola municipal agrícola, discutindo os limites e possibilidades, tendo na articulação das dimensões um trabalho crítico e significativo.

QUADRO TEÓRICO

Considerando o espaço escolar próprio de uma ação intencional para a formação humana, ponderamos que as ações empreendidas neste local podem levar a transformação ou a reprodução social (Saviani, 2008). Se a escola é a instituição social de transmissão da cultura sistematicamente pensada por uma classe dominante, esse espaço sofre alterações constantes a fim de manter-se hegemônico. Isso faz-nos refletir sobre o poder de resistência e transformação, pois podemos encontrar nas fraturas da cultura hegemônica o espaço para recriar os sentidos para uma educação que vise a liberdade, autonomia e responsabilidade (Rodrigues, 2001).

O contato com a escola mencionada tem nos proporcionado enxergá-la como um espaço de resistência por: estar em uma região rural e de bairros periféricos; problemas estruturais continuamente identificados; atender os alunos em tempo integral, e, sobretudo, tratar do tema agropecuária em sua matriz curricular.

Este tema faz-nos ater a uma problematização, nomeando-o como questão agropecuária. Pensamos nela no interior da questão socioambiental, que se apresenta em discursos, entendimentos e práticas que buscam rever a relação constituída entre sociedade-natureza (Porto-Gonçalves, 2008). Sabendo

que a produção de alimentos tem uma relação direta com a utilização de recursos do ambiente, técnicas e ao trabalho que se insere nas diferentes cadeias do setor, temos que a questão agropecuária faz parte deste contexto.

Ao considerarmos este tema como parte da problemática socioambiental, temos entendido a Educação, notadamente a EA, como um caminho de enfrentamento: transformação nos modos de vida hoje existentes e promoção de novas formas de relação entre sociedade-sociedade e sociedade-natureza (Carvalho, 2006). Uma tendência possível a ser trazida para a EA é sua vertente crítica, orientando as reflexões sobre as relações socioculturais historicamente construídas, os mecanismos de sua reprodução no modelo de sociedade e suas consequências perante as relações entre homem-natureza, preocupando-nos com a transformação desse modelo instituído (Layrargues & Lima, 2004).

Carvalho (2006) propõe que o trabalho com a EA deve incluir as dimensões relativas ao conhecimento, aos valores éticos e estéticos, e à participação política. A primeira relaciona-se aos processos da natureza e à compreensão das interações estabelecidas nela com os seres humanos. O campo valorativo envolve o entendimento e a busca por novos padrões na relação sociedade-natureza. Já a participação política relaciona-se ao indivíduo manifestar-se junto à construção da cidadania e da democracia. Aproximando-nos dessas discussões, consideramos o quanto pode haver um diálogo frutífero entre a EA e o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), pois ambos encaminham o indivíduo para a tomada de decisões e a ação crítica frente aos problemas socioambientais (Santos & Mortimer, 2002).

No Brasil a EA foi instituída em 1988, cabendo ao Poder Público promovê-la em todos os níveis e modalidades de ensino. Dentre as orientações governamentais específicas destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), por considerarem o tema transversal *Meio Ambiente* a ser tratado intencionalmente.

O PPP pode representar a oportunidade de direção, coordenação pedagógica, professores e comunidade organizar suas ações a partir de objetivos que levem em consideração o contexto local. Assim, ao analisar este documento poderemos buscar os limites e possibilidades do trabalho com EA ao tratar da questão agropecuária em um contexto que entendemos como espaço possível de resistência e atuação.

METODOLOGIA

Orientamos este trabalho na perspectiva da pesquisa qualitativa de cunho interpretativo (Lüdke & André, 2013). Como ferramenta analítica, utilizamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2004). Voltamo-nos ao conteúdo explicitado no PPP da escola em questão. Tal documento foi reestruturado recentemente e apresenta a proposta de trabalho da escola, a matriz curricular, o contexto de atuação, bem como as condições de funcionamento e estrutura física.

Para a análise do material foram estabelecidas categorias prévias orientadas a partir da proposta de Carvalho (2006): (A) conhecimentos; (B) valores éticos e estéticos; (C) participação política; (D) articulação das dimensões. Analisar o PPP da escola a partir deste referencial significa para nós entendê-la como um espaço possível para a EA. A análise dos excertos que, mesmo não estando diretamente relacionado com a EA, pode subsidiar práticas e possibilidades de trabalho que articulem as referidas dimensões, entendendo seus limites e possibilidades.

RESULTADOS

Tabela 1.
Categorias e excertos para análise.

<i>CATEGORIAS</i>	<i>EXCERTOS</i>
Categoria A	<p>A1 “[...] em seu processo de elaboração, procura dialogar com os saberes locais e com toda a comunidade em um contexto que é histórico e social, porque é humano.” (p. 01).</p> <p>A2 “Ressaltamos que os alunos apresentam conhecimentos empíricos e habilidades motoras relacionados à vida no campo, mas não dominam os conhecimentos prévios necessários para o prosseguimento dos estudos.” (p. 13).</p> <p>A3 “Provinha Brasil, também realizada em nossa escola a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática [...]. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática.” (p. 18-19).</p> <p>A4 “Assim, o desenvolvimento de todos os componentes curriculares tem como peculiaridades: [...] o conhecimento introdutório das técnicas de produção agropecuária e das suas inovações, além do aprendizado da manufatura de matérias-primas, estabelecendo em diversos os momentos da aprendizagem as relações entre práticas agrícolas e ambiente rural com as leis da Natureza e a sua preservação.” (p. 22).</p>
Categoria B	<p>B1 “Em todos os projetos devem ser levadas em conta a faixa etária e as necessidades educacionais dos alunos, de modo a valorizar a cultura familiar e local, sem perder o foco na infância e no desenvolvimento saudável do educando.” (p.7).</p> <p>B2 “A construção de valores se dá principalmente pelo aspecto acolhedor da escola e pela afetividade entre adultos, crianças e adolescentes, e também pelo vínculo que se estabelece entre eles e o professor de classe (para os ciclos I e II) e o professor tutor (para os ciclos III e IV), uma vez que se procura manter a formação das turmas constante até a conclusão do Ensino Fundamental e o acompanhamento do professor tutor durante os quatro anos finais. Ainda, a permanência dos alunos em período integral favorece o desenvolvimento de novos e bons hábitos além do sentimento de “família” na comunidade escolar.” (p.23).</p> <p>B3 “Em nossa escola a avaliação da aprendizagem tem caráter humanizado e está presente em todas as etapas da aprendizagem” (p.24).</p>
Categoria C	<p>C1 “Rompendo assim com a padronização, a dependência, o isolamento e o individualismo, a privacidade do trabalho pedagógico e o autoritarismo, substituindo-os pela autonomia, pelo coletivo e a participação, pela publicidade do trabalho pedagógico e pela gestão democrática” (p.1).</p> <p>C2 “Sempre que convidada, a escola participa de feiras como a do Produtor Rural e exposições dos nossos produtos em locais públicos. Nossa fanfarra participa de desfiles e campanhas promovidas pela prefeitura e outros grupos sociais” (p.7).</p> <p>C3 “Procura também incentivar a participação em órgãos colegiados, como Conselho de Escola e APM. Também são sempre convidados a comparecerem aos eventos que a escola promove.” (p.8).</p> <p>C4 “Assim, o desenvolvimento de todos os componentes curriculares tem como peculiaridades: o envolvimento com as questões agrárias e suas implicações políticas.” [p. 22].</p> <p>C5 “Em busca da construção da cidadania, do desenvolvimento da autonomia a escola realiza um importante trabalho de protagonismo juvenil e prática da democracia, por meio de assembleias e organização do grêmio estudantil” (p.23).</p>

Categoria D	<p>D1 “Nossa proposta visa enfatizar o vínculo entre o homem e a Terra (planeta e solo) e a importância das atividades agropecuárias para a sociedade. Expressa assim a intenção de educar para uma sociedade sustentável e que valoriza a cultura humana e os valores éticos. Procura também, superar o desafio de integração da família e escola, valorizando as questões ambientais, morais, políticas e culturais que cercam o educando.” (p. 21-22).</p> <p>D2 “Para isso, a matriz curricular contempla os componentes necessários para introduzir noções de agropecuária, com vistas a consolidar o interesse pelo campo, despertando a consciência da necessidade da produção de alimentos e, conseqüentemente, valorizando o trabalhador rural e a vida no campo, sem perder de vista as questões ecológicas envolvidas. Esta matriz, comporta também os conteúdos do currículo regular, discutidos e atualizados com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e na Base Nacional Comum Curricular, considerando a construção do conhecimento e de valores éticos.” (p. 23-24).</p> <p>D3 “Sob essa perspectiva, nossa avaliação não terá a menção de notas de conteúdos trabalhados, mas a descrição de conteúdos dos aspectos aprendidos por cada um a fim de trabalhar o processo de construção da cidadania, que implica no desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de ideias, demonstrando que toda ação do professor possui uma moral escondida, que monitora e tenta recuperar o aluno durante todo o processo [...]” (p. 24).</p>
-------------	---

Apesar de nem todos os excertos estarem acima transcritos, notadamente é dada ênfase à categoria A, dos conhecimentos. Desta, cabe enfatizar momentos em que trata-se de conteúdos relativos aos saberes sistematizados presentes no currículo e a aprendizagem dos alunos (A3; A4), mas também é explicitada uma intenção de dialogar com os saberes locais da comunidade do entorno (A1). Contraditoriamente, um trecho se destaca ao diminuir esse tipo de conhecimento local em detrimento dos saberes sistematizados, como se vê no excerto A2. Em nossa perspectiva de EA compreendemos a importância do diálogo entre os diferentes tipos de conhecimentos, assim como sua relação com a própria ciência - momentos onde podem ser oportunizadas discussões relativas à CTS nas aulas de ciências.

Para a categoria B, dos valores, pouco se discorre durante o documento, mas o excerto B2 nos dá indicativos do clima presente no espaço escolar - o que nos permite inferir que é possível encontrar espaços para o trabalho com valores, em que se valoriza a cultura local (B1).

Na categoria C, a dimensão da participação política no documento é bem destacada a mobilização da escola em eventos da cidade, datas comemorativas, desfiles, feiras, projetos socioculturais (C2). Consideramos essa manifestação importante, pois pode promover um envolvimento com a comunidade, fato que é demarcado como um desafio a ser vencido para a gestão da escola (C1). Em contrapartida, a participação em alguns desses eventos pode significar o cumprimento de uma obrigatoriedade dentro do sistema educacional que é orientada por uma ideologia hegemônica dominante. A análise do documento não é suficiente para compreendermos se tais atividades são cumpridas à regra ou a partir de formas “alternativas” que possibilitariam um pensamento crítico sobre elas. Nesse mesmo caminho de, o excerto C4 nos permite ponderar a respeito de um possível posicionamento político diante das questões agropecuárias na escola. Por um lado, ele pode ser fechado em uma única visão, restringindo o pensamento de professores, alunos e comunidade ou pode ser um caminho de ampliação de perspectivas a proporcionar a construção de um pensamento mais crítico, participativo e autônomo - como o documento ressalta. Essa é uma importante visão para a formação dos alunos, mas é necessário que existam atividades que promovam de fato essa participação.

Destacamos na categoria D excertos que verificamos a possibilidade de articulação das três dimensões. Essa poderia subsidiar propostas de EA que encaminhem não somente à sensibilização, ou ao conteudismo, mas também à ação crítica na sociedade e no exercício da cidadania, possibilitando a transformação da relação entre sociedade-natureza, notadamente a partir da questão da produção de alimentos.

CONCLUSÕES

Da análise do PPP podemos identificamos limites e possibilidades para o desenvolvimento de práticas de EA, considerando as três dimensões de Carvalho (2006). Um grande desafio que se evidencia é a necessidade de a escola reconhecer a comunidade local, seus saberes e valores, mas, além disso, trazer o global para elas, problematizar a agropecuária enquanto uma questão da temática ambiental; isso também seria um possível caminho para que a comunidade sinta-se participante do contexto da escola e os alunos tornem-se mais atuantes no próprio aprendizado e superação de suas dificuldades.

Identificamos iniciativas de integração com a comunidade que sinalizamos como possibilidades e, acima de tudo, destacamos a existência de articulações entre as dimensões da EA no PPP, o que possibilitaria um trabalho mais crítico e significativo com a EA, considerando-a como um tema transversal a adentrar a escola e entendendo este espaço como um lugar privilegiado para que ela ocorra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais - meio ambiente*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF.
- CARVALHO, L. M. (2006). A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In Cinquetti, H. C. & Logarezzi, A. (Eds.). *Consumo e resíduos: fundamentos para um trabalho educativo*. São Carlos: EdUFSCar.
- LAYRARGUES, P. P. & LIMA, G. F. da. (2014). As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, 17(1), 23-40.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. P. (2008). *Os (des)caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto.
- RODRIGUES, N. (2001). Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, 22(76), 232-257.
- SANTOS, W. L. P. & MORTIMER, E. F. (2002) Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia– Sociedade) no contexto da educação brasileira, *ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências*. 2(2), 1-23.
- SAVIANI, D. (2008). *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados.

